

Una reflexió i una proposta relatives a l'ensenyament de la geografia en el marc de l'assignatura de ciències socials

Miquel Vilaró i Güell

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Geografia
mivigu@telefonica.net

Data de recepció: abril de 2009

Data d'acceptació definitiva: octubre de 2009

Resum

El propòsit de repensar l'assignatura de ciències socials dins de l'ensenyament secundari obligatori (ESO), per transformar-la en un marc coherent d'aprenentatge que doni cabuda, més enllà de la divisió habitual entre geografia i història, al conjunt de les disciplines que integren els estudis socials, porta l'autor a reflexionar sobre el paper que pot tenir la geografia en la vertebració dels nous continguts i, alhora, a plantejar la necessitat d'integrar plenament la matèria en un projecte interdisciplinari que la doti de significació i utilitat.

Paraules clau: ensenyament secundari obligatori, geografia, ciències socials, interdisciplinarietat.

Resumen. *Una reflexión y una propuesta relativas a la enseñanza de la geografía en el marco de la asignatura de ciencias sociales*

El propósito de repensar la asignatura de ciencias sociales dentro de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), para transformarla en un marco coherente de aprendizaje que dé cabida, más allá de la división habitual entre geografía e historia, al conjunto de las disciplinas que integran los estudios sociales, lleva al autor a reflexionar sobre el papel que puede desempeñar la geografía en la vertebración de los nuevos contenidos y, a la vez, a plantear la necesidad de integrar plenamente la materia a un proyecto interdisciplinario de significación y utilidad.

Palabras clave: enseñanza secundaria obligatoria, geografía, ciencias sociales, interdisciplinariedad.

Résumé. *Une réflexion et une proposition relatives à l'enseignement de la géographie dans le cadre de la matière de sciences sociales*

Le propos de repenser la matière de sciences sociales dans l'enseignement secondaire obligatoire (ESO), avec le but de la transformer en un outil cohérent d'apprentissage qui fait possible, au-delà de la division habituelle entre géographie et histoire, à l'ensemble des disciplines qu'intègrent les études sociales, conduit l'auteur à réfléchir sur le possible rôle de la géographie dans l'articulation des nouveaux contenus, et à la fois à considérer le besoin d'intégrer pleinement la matière dans un projet interdisciplinaire qui la dotera de signification et utilité.

Mots clé: enseignement secondaire obligatoire, géographie, sciences sociales, interdisciplinaire.

Abstract. *Some thoughts and a proposal on the teaching of Geography within a Social Science course*

The purpose of rethinking the course on Social Sciences taught within Mandatory Secondary Education in order to develop a coherent framework for learning that integrates social sciences and goes beyond the traditional divide between Geography and History brings the author to think about the role that Geography can play in the building of new curricular contents, and, at the same time, stress the need to integrate Geography within an interdisciplinary project that gives Geography significance and usefulness.

Key words: Mandatory Secondary Education, Geography, Social Sciences, interdisciplinary.

Sumari

La geografia no és una ciència, és una assignatura	Una proposta per a l'ensenyament de geografia en el marc de l'assignatura de ciències socials
La geografia en el context de l'ensenyament secundari actual	Bibliografia
L'assignatura de ciències socials en una programació en «dianes didàctiques»	

La geografia no és una ciència, és una assignatura

En España, la Geografía no es una ciencia, es una asignatura. No es un estudio, es un renglón del plan de enseñanza. Y tan cierto es esto, que un escritor tan popular como versado en asuntos geográficos, Gonzalo Reparaz, afirmaba, á raíz de nuestros desastres, que perdimos las colonias por no saber Geografía¹.

Amb una entrada tan contundent, els professors Rafael Álvarez Sereix i Leopoldo Pedreira Taibo van iniciar una conferència, el 15 de desembre de 1903, en el si de la Real Sociedad Geográfica, en la qual van voler exposar què era i què hauria de ser l'ensenyament de la geografia.

Les dues primeres qüestions que els dos ponents van criticar van ser la concepció que hi havia en els plans d'estudi de l'època de la geografia com una disciplina dedicada a l'enumeració tediosa d'accidents geogràfics i la conversió d'aquesta en un simple recurs auxiliar de la història. La promiscuïtat entre les dues ciències la van titllar de «nefand contuberni».

Per corregir una errada així, van proposar que a Espanya se seguís el camí d'altres països europeus, en els quals la geografia havia passat a ser considerada una «ciència social», metodològicament diferenciada de la història, perquè

1. *Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid*, 1903, tom XIV, p. 267-312.

l'una estudiava l'espècie humana en relació amb l'espai i l'altra ho feia en relació amb el temps. Afirmaven que, des del punt de vista didàctic, la geografia era superior a la història, perquè esdevenia «més interessant, més transcendent i més cognoscible el fet actual que no pas el fet pretèrit».

En relació amb la idea de proximitat i transcendència, van voler incidir en les alternatives didàctiques que el nou enfocament com a ciència de l'espai oferia, proposant d'abandonar els «vicis de la pedagogia absurda» per introduir mètodes pràctics d'aprenentatge relacionats amb «el verdader sentit, transcendència i finalitat dels estudis geogràfics».

Aprendre a interpretar l'espai amb procediments «intuïtius i topogràfics» i no «memoristes i sintètics» comporta un procés lent de maduració, per això creien que la geografia necessitava molts anys per ser apresada correctament:

La Geografía supone un estudio de trece años para todo hombre que aspire á tener general cultura; la Geografía ha de ocupar, por lo menos, siete años en la escuela y seis en el instituto.

Segons els ponents, la nova manera d'ensenyar geografia requeria la supressió del llibre de text, per donar llibertat als mestres a l'hora de construir el coneixement a partir de l'entorn pròxim a l'escola: en un sistema educatiu ben entès, els nens no haurien de portar més llibres que el catecisme i la gramàtica, van dir, parafrasejant Eduardo Vicenti, aleshores un reconegut pedagog i polític liberal gallec. D'alguna manera, la proposta d'Álvarez y Pedreira entroncava amb el positivisme i els plantejaments revolucionaris del krausisme, en bona mesura recollits a Espanya per la Institución Libre de Enseñanza.

Així, els tertulians van defensar que la introducció a la geografia hauria de començar als tres anys, molt abans que l'estudi de l'alfabet, perquè els infants entenien primer el sentit d'una muntanya que el gargot d'una lletra a partir dels punts cardinals, establerts a la mateixa aula fent notar el lloc de sortida del sol. Seguidament, la confecció del plànol de la classe serviria per discernir progressivament la idea d'illa de cases, de barri i de ciutat, per passar després a la més abstracta de mapa, i d'aquí al coneixement del planeta. Una eina fonamental en aquest procés pautat i progressiu d'aprenentatge serien les sortides, perquè, durant els passeigs escolars, els infants podrien aprendre multitud de nocions sobre conceptes bàsics en geografia: les parts d'una serralada, d'una vall, d'un riu, etc.

En els instituts, els estudis geogràfics haurien de continuar en els sis cursos de l'ensenyament secundari durant els quals creien que s'hauria d'aprendre, a fi de mantenir una seqüència lògica que seria la següent: a primer curs, una geografia especial d'Espanya; a segon, una de general d'Europa; a tercer, una de general d'Àsia i Àfrica; a quart, d'Amèrica i Oceania; a cinquè, una geografia comercial, i per acabar, a sisè, cosmografia i física del globus.

D'aquí que lamentessin que, en el pla d'estudis vigent, s'estudiés Europa abans que Espanya, dins d'un disseny didàctic incoherent i discontinu que no atorgava a la disciplina la importància que es mereixia. Es tractava

d'una errada molt greu que els catedràtics de lletres, sense formació suficient en cosmografia i altres aspectes específics de la geografia com a ciència que estudia la relació de l'ésser humà amb l'espai, s'encarreguessin d'impartir les classes.

La geografia en el context de l'ensenyament secundari actual

Un segle després, ens podríem preguntar quines coses han canviat en l'ensenyament de la geografia.

Sens dubte, tots estariem d'acord a considerar que, des de llavors, la geografia ha progressat moltíssim —de manera especial després de l'explosió epistemològica dels anys seixanta— mercès a la incorporació de paradigmes nous que l'han perfilat en la formulació teòrica i pràctica, la qual cosa l'ha convertida en més precisa en el llenguatge i més específica en els objectes d'estudi, fets que li han permès crear una llicenciatura pròpia en les facultats de Filosofia i Lletres. Tots aquests avenços, sumats, l'han situat en un reconegut rang dins de les ciències socials, per la qual cosa, en tots els departaments universitaris, la geografia ha passat a ser una vertadera ciència de la relació de les societats humanes amb el medi, a mans d'autèntics especialistes.

On segurament no arribaríem a un consens seria en el debat sobre què és la geografia en l'ensenyament secundari obligatori d'avui dia i què hi hauria de ser. En aquest punt, podríem tenir la sensació de no haver-nos mogut del lloc on es trobaven encallats els nostres ponents fa més de cent anys: la geografia continua estretament lligada a la història en els plans d'estudi, és una assignatura impartida majoritàriament per llicenciats en Història, amb poca preparació pedagògica, que continuen recorrent al llibre de text i a mètodes d'aprenentatge descriptius i memoristes, a pesar que dins la denominada «geografia humana aplicada» han sorgit mètodes i tècniques que permeten l'elaboració pràctica de propostes didàctiques molt sòlides en camps ben diversos, com ara els relacionats amb els riscos ambientals, l'estructura urbana, la planificació i l'ordenació del territori, les relacions de poder en la creació de l'espai social o la protecció i gestió del paisatge, per citar-ne només alguns exemples.

En aquest sentit, esdevé il·lustrativa una anècdota que jo mateix vaig viure quan, en arribar a un institut, vaig trobar, en el departament de ciències socials, tot un material molt interessant sobre els usos del sòl i la transformació de l'espai urbà del barri on se situava l'IES. Quan vaig preguntar a la catedràtica del departament de qui era tot aquell material, em va contestar que pertanyia a un professor del curs anterior, «un noi molt trempat, però no en facis gaire cas, perquè era geògraf».

Potser la raó fonamental que explica la continuïtat del «nefand contuberni» sorgeix del mateix temari de les oposicions a professor d'ensenyament secundari, ja que, dels 72 temes exigits, tan sols 19 són sobre geografia, i la majoria tracten sobre geografia física i humana, en la línia descriptiva marcada per l'escola francesa de geografia regional. Molt probablement, un llicenciat en Geografia amb un expedient acadèmic brillant tindria serioses dificul-

tats si hagués de defensar aquests temes amb els coneixements adquirits a la facultat, en vista de la poca atenció que hi reben avui dia els plantejaments vidalianos.

Fins i tot podríem ser més pessimistes que els nostres ponents, atès que, en el pla d'estudis actual, la geografia no sols ha perdut la relativa continuïtat que tenia un curs rere l'altre en l'antic batxillerat (Luís Gómez, 1985), sinó que s'ha dissolt dins de l'assignatura anomenada «ciències socials», la qual erròniament se sol identificar amb una barreja de geografia i d'història, perquè sovint presenta, com si fossin específics de l'una o de l'altra, temes que són més propis de l'economia, la sociologia, l'antropologia, la ciència política o qualsevol altra branca de les ciències socials, de les més de vint que n'hi ha de catalogades.

D'aquí que els especialistes que elaboren els llibres de text siguin normalment una barreja desequilibrada d'uns quants geògrafs i molts historiadors, i això explica que, en una bona part d'aquests llibres, la geografia sembla que s'hi defineixi per defecte, de manera que és tot allò que no és història. En aquest sentit, la meua reflexió potser hauria de continuar per procurar definir com crec que és i com crec que hauria de ser l'assignatura de ciències socials.

L'assignatura de ciències socials en una programació en «dianes didàctiques»

Endinsar-me en aquesta reflexió significa marcar abans que res les diferències entre ciències naturals i ciències socials i humanes, les unes destinades a l'estudi del medi natural, un espai concret i regulat per un seguit de lleis que l'alumnat va aprenent, a fi de poder desxifrar-lo, entendre'l i treure'n profit; i les altres encaminades a l'estudi del medi social i humà, un àmbit abstracte en què és impossible formular lleis, perquè sovint és producte de la subjectivitat, de l'atzar o de la creativitat humana, per la qual cosa resulta ben difícil fer entendre als estudiants la utilitat immediata de les moltes interpretacions que se'n poder fer.

La programació dels aprenentatges en un desgavell d'assignatures que, a la pràctica, funcionen quasi com a compartiments estancs —i no és pas per manca de propostes didàctiques ben pensades i connexes (Lacoste i Baigorri, 1986; Asklepí, 1995; Trepà i Comas, 1998)— genera tot un seguit d'efectes nocius, com ara la dispersió, l'encavalcament de conceptes i les repeticions inútils, del qual les ciències socials i humanes en surten especialment malparades. La manca de nitidesa en els objectius perseguits dona sovint com a resultat la pèrdua de consciència per part de l'estudiant de la utilitat de molts dels coneixements, perquè apareixen deslligats dels camps on prenen sentit i utilitat reflexiva o pràctica. Com molt bé s'ha assenyalat, la construcció del coneixement sense integrar prou bé els conceptes dins de xarxes coherents d'aprenentatge significatiu genera l'efecte indesitjat que molts estudiants creguin que bona part del saber formal que s'ha d'estudiar només serveix dins l'àmbit escolar o acadèmic (Benejam, 1992: 48), i aquesta percepció errònia és especialment acusada en l'assignatura de ciències socials.

En això, la dicotomia existent des de temps pretèrits entre les denominades «ciències i lletres» ja és poc apropiada per a un disseny curricular eficient, perquè separa, cataloga i marca les assignatures que s'han de cursar en els plans d'estudis sense tenir gaire en compte la percepció de conjunt i el desenvolupament gradual de la capacitat d'abstracció dels adolescents. El resultat de tot plegat és un procés d'aprenentatge fragmentat i bidireccional, que no només atorga caràcter exclusiu a cadascun dels dos blocs, sinó que també els sol presentar de manera distant i desequilibrada.

Així, en unes edats en què la capacitat d'abstracció és encara molt primària, les «ciències» es transformen en un camp d'estudi molt més atractiu i valorat pels estudiants que les «lletres», per la concreció més gran i per les múltiples possibilitats que ofereix per realitzar l'observació directa, l'anàlisi i l'aplicació de les noves tecnologies dins l'àmbit escolar, fins al punt que un alumne hàbil en matemàtiques o en física, i més coix a llengua o a ciències socials, passa per ser més intel·ligent que un altre que demostrí habilitats semblants però en sentit contrari. L'efecte més pervers d'aquesta escala de valors tan equivocada és el tòpic, tan arrelat entre els nostres estudiants, que les lletres no serveixen per a res, ja que el que en aquesta etapa no valoren com a útil creuen que en el futur continuarà igual.

Tanmateix, en un període de la vida en el qual predomina tot allò que és concret sobre tot allò que és abstracte, els alumnes haurien d'aprendre a ser conscients que el discurs científic, per més interessant que els pugui semblar respecte al discurs social, s'assenta sempre sobre una base filosòfica i lingüística i s'integra en un enquadrament espacial i temporal que els pot semblar més incomprensible, però que han de començar a saber valorar en la mesura justa.

La força didàctica del principi d'utilitat és tan fonamental durant els estudis obligatoris, que s'haurien de suprimir tots aquells conceptes que no estiguessin enquadrats en un procés d'aprenentatge prou integrat i ben definit per ser percebuts com a útils. En aquest sentit, comparteixo plenament la idea que el disseny curricular de les ciències socials hauria de tenir com a centre l'estudi dels problemes actuals i rellevants, a fi d'oferir als estudiants una visió crítica del món en què viuen (Guijarro, 1997). No hi ha procés d'aprenentatge més caòtic i injust que sotmetre l'alumnat a una lletania de conceptes esbarriats i administrats a tota pastilla, amb la fàtua esperança que en un futur els arribaran a integrar en una corrua connexa de coneixements.

A l'hora de dividir els blocs d'aprenentatge, en lloc de recórrer a la rutinària divisió entre ciències i lletres, potser seria més adient partir de la dicotomia entre concret i abstracte, i programar les assignatures de manera que els conceptes no es cataloguessin com de ciències o de lletres, i s'anessin introduint o perfilant en base a aspectes concrets treballats des d'un enfocament conjunt i a la vegada complementari de les assignatures.

El professorat i els especialistes que elaboren els llibres de text haurien de ser més conscients que un concepte neix d'una síntesi d'aspectes concrets d'una realitat, perquè és a través del món de les formes que s'arriba al món de les idees, i no pas al revés. Com a professor, sempre m'ha costat molt pair que, en

els llibres de text de ciències socials, s'enfili una abstracció rere l'altra sense cap procés previ d'acostament a la idea abstracta. Tampoc no entenc per quina raó no s'estableixen enllaços i espais compartits entre els diferents llibres de text d'un mateix curs, perquè, tal com es fa, cada assignatura es converteix en un camí divergent que sembla que no porta enlloc. En el pla d'estudis actual, les esclertes són tan grans, que un professor o una professora de llengua, per posar-ne un exemple, podria perfectament impartir la seva assignatura sense tenir la més remota idea de la programació que segueix el seu company o la seva companya de matemàtiques. En la correcció d'aquesta política d'esquenes girades, la introducció del crèdit de síntesi a final de curs esdevé una mesura apropiada, però del tot insuficient.

És per això que crec que caldria programar sempre en base a uns principis rectors que podríem anomenar «dianes didàctiques». Una programació basada en dianes didàctiques no requeriria res més que dirigir de manera coordinada el conjunt de les assignatures de cada curs a uns nuclis d'aprenentatge coherents i concisos, acuradament escollits pel seu caràcter polivalent i integrador, en què els coneixements adquirits en les diferents assignatures convergissin i es distanciessin en anells concèntrics interconnectats, de manera que es donessin suport mutu i reflectissin a cada pas la utilitat i la complementarietat de tots els coneixements.

Programar en dianes didàctiques no vol pas dir fer creu i ratlla amb la manera d'ensenyar i d'aprendre seguida fins ara en cada circumstància (no hi ha efecte més nociu que enllaçar una reforma educativa rere l'altra, o modificar la llei amb la pretensió ingènua que els professors i les professores canviaran la manera que tenen d'impartir la seva assignatura), sinó adaptar aquests mètodes a un marc de referència compartit, on s'inclogui tot allò que es vol ensenyar de manera coordinada, lògica i pautaada, en què tant el professorat com l'alumnat pugui situar i enllaçar per rutes diferents les idees transmeses.

És a dir, dissenyar una mena de mapa conceptual rector que permeti copsar cap a on i per quina raó es dirigeixen cap aquell punt els continguts de cada matèria. De la mateixa manera que els transports públics d'una ciutat es plasmen en una guia general, que permet conèixer en tot moment les direccions, els enllaços, les distàncies i les alternatives per accedir des del centre fins a un indret que es troba en una corona determinada, tot i que cada mitjà de transport pot tenir després el seu propi full de ruta exposat amb més detall, en un projecte educatiu hi hauria d'haver un plànol de conjunt dels itineraris seguits per cada assignatura dins de cada curs, establerts a partir d'un punt d'intersecció on figuressin molt ben definits els conceptes abstractes més complexos que es vol que els estudiants dominin, per a després organitzar els continguts de cada matèria dins de la mateixa xarxa de coneixements, conforme a una estructura organitzada en funció de les diferents corones que configuren una diana didàctica. Sumar polinomis per aprendre a sumar polinomis o parlar del feudalisme perquè és la lliçó que toca, esperant que el dia de demà els estudiants ja lligaran caps, és com voler dissenyar una xarxa de transports a partir de rutes desconnectades que no porten enlloc.

En aquest sentit, la via més adequada potser seria tornar al llibre de text únic per a totes les assignatures, elaborat per equips multidisciplinaris capaços de modular-ne els continguts en dianes didàctiques, fent circular el moviment dels conceptes de les diferents assignatures en una xarxa integrada, des dels exemples concrets fins a les idees més abstractes, a fi de convertir-lo en un referent bàsic, en una guia en la maduració del procés d'aprenentatge i d'abstracció, però no en un instrument primordial, per la qual cosa hauria de perdre definitivament la seva condició de principal recurs pedagògic.

El llibre de text unificat no vol pas dir suprimir l'estructuració de l'aprenentatge en assignatures, sinó posar a l'abast del professorat un ormeig que constitueixi un punt de trobada entre totes. Les diferents matèries, sense abandonar mai el marc de referència, podrien agafar volada a través de quaderns d'exercicis específics, de recursos didàctics alternatius, com són tots els relacionats amb les noves tecnologies, i de programacions lliures segons el criteri de cada docent. D'aquesta manera, s'aconseguiria que l'alumnat adquirís més consciència de la complexitat i utilitat del coneixement, de la multiplicitat de factors que intervenen a l'hora d'explicar cadascun dels fenòmens que està estudiant i de la necessitat de crear conceptes abstractes i especialitzacions per definir-los i abastar-los.

Una proposta per a l'ensenyament de geografia en el marc de l'assignatura de ciències socials

Sense més colònies per perdre, ens podríem preguntar, respecte a la nostra disciplina, què es perden els nostres estudiants que acaben els estudis obligatoris sabent cada vegada menys geografia, i què ens perdem els docents amb una assignatura tan mal encarrilada.

D'aquesta reflexió, en sorgeix la meua modesta proposta: acceptar sense penediments una geografia diluïda en les ciències socials, o, més ben dit, plantejar amb valentia la necessitat d'elaborar una assignatura sense adjectius ni falses adscripcions, integradora i de conjunt, en la qual l'alumnat vagi descobrint la necessitat d'especialització a mesura que vagi aprofundint en l'anàlisi del comportament i de les activitats humanes.

És a dir, desterrar per sempre la idea equivocada, tan arrelada a l'ensenyament secundari obligatori, del fet que estudiar ciències socials és «fer» al llarg del curs una part de geografia i una altra d'història, seguint un llibre de text i un quadern d'exercicis que, com a únics recursos, resulten obsolets, repetitius i desequilibrats en els continguts que presenten; en nom de recuperar la idea d'aprenentatge lent, metòdic i continuat, que els nostres dos ponents creien necessari per a tot aquell que aspira a tenir una cultura general.

Per això, crec sincerament que és necessari saber fondre la geografia en l'amalgama de les altres ciències socials i integrar la nova assignatura en el conjunt de dianes didàctiques programades per a cada curs, oferint als nostres estudiants uns continguts coherents amb la multiplicitat de braços que hi són presents, a partir d'uns plantejaments carregats de significació i d'uti-

litat, adaptats al nou entorn i al seu entorn, a la vegada que a les noves tecnologies.

En definitiva, refer de soca-rel l'assignatura per fer més útil, interessant, transcendent i cognoscible l'estudi de les societats humanes actuals, donant cabuda a totes les branques de la disciplina, en un enfocament didàctic coherent i continu, en contacte amb les altres assignatures, que formi activament més enllà de la polarització actual, durant els molts anys que es necessiten per aprendre-la correctament. És dins d'aquesta perspectiva on jo crec que la geografia hi té més a dir i més a fer.

Bibliografia

- AADD (2002). *Las ciencias sociales, concepciones y procedimientos*. Barcelona: Graó.
- ASKLEPIOS (1995). «Los márgenes de Europa. Una unidad didáctica en el Proyecto Asklepios». *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4, 61-74.
- BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar (1992). «La didáctica de la geografía des de la perspectiva constructivista». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 35-52.
- BENEJAM, Pilar; PAGÈS, Joan (coords.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid* (1903), tom XLV, 267-312.
- GUIJARRO FERNÁNDEZ, A. (1997). *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria: Fundamentos de las propuestas de articularlos en torno al estudio de problemas actuales*. Tesis doctoral dirigida pel Dr. Alberto Luis Gómez. Departamento de Educación. Universidad de Cantabria. (Inèdita)
- LACOSTE, Yves i BAIGORRI JALÓN, Jesús (1986). *La enseñanza de la Geografía*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- LUÍS GÓMEZ, Alberto (1985). *La Geografía en el Bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- MARRÓN GAITE, M. J.; MORALEDA NIETO, C. i RODRÍGUEZ GRACIA, H. (eds.) (2003). *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE y Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha.
- TREPAT, Cristòfol A. i COMES, Pilar (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- ZARATE MARTÍN, Antonio (1989). «¿Geografía o Ciencias Sociales como asignatura en la enseñanza secundaria?». *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VI. Geografía*, vol. 2, 293-304.